

Buda Mariann

DE, BTK, Neveléstudományok Intézete
Didaktika és IKT Tanszék

Közérzet és zaklatás az iskolában

– És ön hisz-e a kísérletekben? – kérdezte az előadótól az egyik hallgató.

– Persze hogy nem – válaszolt az előadó, és lassan szertefoszlott a levegőben. (1)

Az iskolai zaklatás a diákok egymás közötti erőszakos viselkedésének egy sajátos formája. Külföldön már 30 éve kutatják, Magyarországon azonban még nem ébredt fel a valódi érdeklődés a téma iránt. A közvéleményt sokkal inkább foglalkoztatja a tanárok ellen irányuló erőszak kérdése, honi tudományos kutatások pedig alig vannak ebben a témában. Ebben a tanulmányban egy általános iskolások körében végzett kérdőíves vizsgálat legérdekesebb eredményeiről számolunk be (2).

Az iskolai zaklatás fogalma, sajátosságai

Az iskolai zaklatás (3) – az általánosan elfogadott és használt definíció szerint – egy vagy több diáknak egy társuk ellen irányuló, szándékos magatartása, amelynek testi vagy lelki értelemben vett szenvedés, fájdalom, kár okozása a célja. A meghatározás fontos eleme az ismétlődés (tehát nem egyszeri alkalomról beszélünk), és a hatalmi különbség a résztvevők között: az áldozat az adott helyzetben nem képes megvédeni magát.

Az iskolai zaklatás nagyon sokféle formában jelentkezhet; a veréstől, bezárástól a csúfoláson át a pletykaterjesztésig, kiközösítésig. Általában fizikai, verbális és szociális vagy kapcsolati bántalmazásról szokás beszélni. Ezek közül csak a kapcsolati bántalmazás igényel némi magyarázatot. Ez az eset akkor áll fenn, ha a zaklató kapcsolatainak szétrombolásával vagy ezzel a fenyegetéssel gyötri az áldozatot.

A jelenség mindenütt megjelenik, ahol a gyerekek iskolába járnak. Nehezebb megállapítani azonban a gyakoriságát. A zaklatás rejtőzködő természete, a gyerekek háritó magatartása, a fogalom elmagyarázásának nehézségei miatt a zaklatók és áldozatok aránya nagy szóródást mutat a különböző kutatásokban. Az alkalmazott módszertan eltérései miatt nehéz ezeket az eredményeket összehasonlítani. Minna Fekkes és munkatársai (2005) a nemzetközi szakirodalom áttekintése után úgy találták, hogy az áldozatok aránya 8–46 százalékig, a zaklatóké 5–30 százalékig terjed. (Saját, hollandiai, reprezentatív kutatásukban 5,5 százalék áldozatot találtak.)

Az összehasonlíthatóság szempontjából a legkedvezőbbek azok a nemzetközi vizsgálatok, amelyek több országban ugyanazzal a módszertannal gyűjtenek adatokat. Ilyen jellegű, kifejezetten a zaklatással foglalkozó kutatásról nincs tudomásunk, de több, alapvetően a gyermekek egészségére, jóllétére irányuló vizsgálódás tartalmaz a zaklatásra irányuló kérdéseket.

Elsőként a HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) WHO-kutatást említjük. Ez egy 4 évenként ismétlődő, reprezentatív kutatás, amelyben Magyarország már 1986-tól részt vesz. A 2002-es adatok szerint a magyar gyerekek 5,2 százaléka esik gyakori bántalmazás áldozatául, és 4,7 százalékuk bántalmaz gyakran másokat (Aszmann,

2003). A 2006-os felmérésben (*Currie és mtsai.* é. n.) a magyarországi 9–11 éves gyerekek 8–10 százaléka nyilatkozta, hogy kettőnél többször bántalmazták az elmúlt néhány hónapban. Ezzel a lista alsó negyedében helyezkedünk el (41 ország közül a 6–10. helyen, szemben az első helyezettek 30–37 százalékaival.)

Hasonló alapokon nyugvó, de módszertanilag még alaposabb kutatás volt az úgynevezett Kidscreen projekten belül zajló nemzetközi (az EU keretében megvalósított) kutatás, amelynek célja a gyermekek egészségalapú jóllétének összehasonlító és követéses vizsgálata. A 2004-es kutatásban Európa 13 országából 16 210 fiatal vett részt. Hazánkban 2003 végén, 2004 elején zajlottak a felmérések, amelynek keretében több mint 3000 gyermeket és szüleiket kérdezték meg. Magyarország az – ezúttal a legelőkelőbb – utolsó helyen végzett, 10,5 százalék zaklatott gyermekkel. (Az első az Egyesült Királyság, 29,6 százalékkal.) (*Analitis, Velderman, Ravens-Sieber, Dertmar, Erhart, Herdman, Berra, Alonso és Rajmil, 2009.*) (4)

Természetesen nagy öröm, hogy Magyarországon a legkevésbé gyakori a zaklatás, de még az 5 százalék is 50–60 ezer olyan gyermeket jelent, akit a társai gyakran bántalmaznak valamilyen módon.

A zaklatás romboló következményeit a nemzetközi kutatások már részletesen feltárták. A rendszeresen zaklatott gyerekek nagyobb valószínűséggel számolnak be pszichoszomatikus panaszokról, depresszióról, szorongásról, magányról, kapcsolati nehézségekről, alacsony önértékelésről (*Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton és Scheidt, 2001*). Ezek a problémák sok esetben hosszan fennmaradnak; sok felnőtt a munkahelyén sem tud kitörni az áldozat szerepéből (*Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver és Sarullo, 2006; Smith, Singer, Hoel és Cooper, 2003*).

Meglepő lehet, de a zaklató viselkedés is rejt kockázatot. Ez a stratégia ugyanis megakadályozza, hogy a fiatal hatékony társas viselkedési formákat sajátítsa el. A zaklatók nagyobb valószínűséggel válnak dohány-, alkohol-, kábítószer-fogyasztóvá, és kerülnek összeütközésbe a törvénnyel (*Smith, 2000*).

A zaklatás rombolja a közösséget is, mert gyengíti a szolidaritást, önfelmentő mechanizmusokat, klikkesedést indít el (*Buda, Kőszeghy és Szirmai, 2008*).

Mi van a háttérben?

A zaklatáskutatások megindulásának kezdetétől hatalmas energiával keresték az okokat, a magyarázatot. Egy évtizednyi munka után nyilvánvalóvá vált, hogy számtalan személyiség- és környezeti tényező hozható kapcsolatba a zaklatással; ugyanakkor nem sikerült megtalálni az „okokat”, vagyis azokat a tényezőket, amelyek jelenléte igen nagy valószínűséggel maga után vonná a zaklató viselkedést vagy az áldozattá válást. Ezért okok helyett ma már rizikófaktorokról szokás beszélni (pontosabban: rizikó- és védőfaktorokról), magát a jelenséget pedig egyre komplexebb keretek között értelmezik (lásd például *Orpinas és Horne, 2006*).

Az egyén élete, fejlődése egy sokdimenziós, többszintű társas/kulturális térben zajlik, ahol a különböző szintek, illetve közegek egymással is interakcióban vannak. Egy ilyen komplexitású rendszer működésére csak valószínűségi becsléseket adhatunk, vagyis az „okok” megtalálása elméletileg is lehetetlen. A különböző tényezők hatásának, súlyának ismerete mégis fontos a jelenség visszaszorítása, a megelőzés szempontjából.

A társas/kulturális térről azonban nemcsak mint a zaklatóvá vagy áldozattá váló egyénre ható közegről kell beszélnünk. A zaklatás maga is olyan viselkedés, amely elválaszthatatlan a társas kontextustól. (5) Peter K. Smith, a téma legjelentősebb angol kutatója következetesen képviseli munkáiban, hogy a zaklatás „szisztematikus hatalmi abúzus”, azaz a hatalommal való szándékos, rendszeres visszaélés (lásd például *Smith és Sharp, 1994* vagy *Smith, 2000*). Christina Salmivalli finn kutató volt az első, aki hangsú-

lyozta: a zaklatás csoportfolyamat, amelyben mindenki fontos szerepet játszik; még azok is, akik „csak” tétlen szemlélők (*Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman és Kaukiainen*, 1996). Az ismétlődő zaklatás nem „személyes ügy”, hanem egy olyan esemény – mondhatni: rituálé –, melynek során a zaklatók az egész közösség előtt demonstrálják hatalmukat (*Buda és msai*, 2008). Megközelítésünkben az elharapózó zaklatás egy adott közösség „betegsége”, a közösség működési zavarának tünete.

A fenti megfontolásból saját kutatásunkban a hangsúlyt az iskolai tényezőkre helyeztük, mert meggyőződésünk, hogy a zaklatásra ható különböző (személyes, családi, iskolai, kortárscsoport, társadalmi-kulturális) tényezők közül ezek azok, amelyeket a leghatékonyabban lehet pedagógiai eszközökkel befolyásolni.

Kísértet az iskolában: a klíma

Természetesen hamar nyilvánvalóvá lett a tény, hogy két – egyébként minden tekintetben nagyon hasonló – iskolában nem feltétlenül azonos az erőszak, a zaklatás szintje. Így az iskolai klíma mint a zaklatást befolyásoló tényező hamar megjelent a nemzetközi kutatásokban (például *Galloway*, 1994), de a mai napig nem alakult ki a fogalom egységes értelmezése – ahány vizsgálat, annyiféle elméleti és gyakorlati megközelítés.

A zaklatás első kutatója, Dan Olweus (1992) már a '80-as évek végére elkészítette megelőző programját, és már ebben is helyet kapott a „meleg és pozitív iskolai klíma” mint cél. De mint ahogy Ken Rigby (2003), a téma neves ausztrál kutatója kifejti: az olyan általános szinten, ahol megfogalmazódik a rendszerszerű, holisztikus, egészséges megközelítés („systemic”, „holistic”, „whole school”) fontossága, a „pozitív iskolai ethosz” igénye, nagy az egyetértés. De amint a részletekről esik szó, hirtelen nagyon bonyolulttá válik a kép; az azonos címkék mögött nagyon különböző utak és megközelítések rejlenek.

Az iskolai klíma szakirodalom által említett tényezőinek listája felsorolhatatlanul hosszú; az iskola épületétől, elrendezésétől, világításától, díszítésétől a tanárok osztálytermi munkáján át a szabályok és hagyományok rendszeréig terjed. Nemcsak az nem világos, ezek közül melyek a fontosak és melyek elhanyagolhatóak (akár egy speciális szempontból, mondjuk, az iskolai zaklatást tekintve), hanem hiányzik a kutatás kidolgozott módszertana is (lásd *Freiberg és Stein*, 1999).

Valójában az volna a korrekt kutatási eljárás, ha közvetlenül szereznénk adatokat (például fényképek, részt vevő megfigyelések) az iskola életéről. A részt vevő megfigyelés mint módszer azonban inkább a kulturális antropológia eszköze, mellyel nem a „klímát”, hanem az iskola mikrokultúráját vizsgálják (6) – nem valamivel való kapcsolatában, hanem önmagáért (lásd például *Abraham*, 2007). Természetesen használhatnánk ezeket az eljárásokat a pedagógiai kutatásokban, ezek azonban idiografikus módszerek – hogyan tudnánk megkülönböztetni a (bármilyen értelemben vett) „jó” és „rossz” klímát? Megoldás lehetne, ha megfigyeléseinket hasonlítanánk valamiféle etalonhoz. Ilyenek azonban nincsenek – meggyőződésünk szerint: szerencsére. Hiszen egy iskola nagyon sokféleképpen lehet „jó”; a hihetetlenül bonyolult „keverékben” lehetetlen (ha nem egyenesen veszélyes) rögzíteni az összetevők optimális arányát.

Mindent összevetve: a klíma, az ethosz inkább kísértet, mint szellem(iség): mindenki érzi, beszél róla, tud róla valamit – de hogyan lehetne megmutatni valaki kívülállónak? (7)

A gyakorlatban a kutatások általában úgy vizsgálják az iskola klímáját, hogy megkérdezik, ki hogyan észlel bizonyos, fontosnak tartott mozzanatokot. Ez az ethosz általános paradoxonját veti fel: vajon létezik-e egyáltalán az emberek észleletén kívül? Természetesen létezik, hiszen a csoportba, szervezetbe bekerülő új ember képes észlelni; részben átveszi, ugyanakkor bizonyos mértékig alakítja is azt – ez a folyamat része a csoport-/szervezeti szocializációnak.

Ugyanakkor ne feledjük el azt a fontos tény, hogy azok a személyek, akik valamilyen okból nem érzik jól magukat (akár a csoporthoz/szervezethez köthetően, akár azon kívül álló okokból), gyakran negatívabban ítélik meg a klímát. A klíma tehát egyfelől sajátos addíciója (is) az egyéni észleleteknek, ugyanakkor az egyéni észleletek nem valamiféle „szubjektíven objektív létezőt” írnak le, hanem egyszerre tükrözik a klímát (bármit jelentsen is ez) és a saját közérzetüket is.

Ezzel a kettősséggel a kutatások nem sokat törődnek. Magától értetődőnek tekintik, hogy a zaklatásba bevonódó diákoknak negatívabb attitűdjeik vannak – például társaik, a tanárok vagy általában az iskola iránt, hogy negatívabban ítélik meg az iskolai klímát. Ugyanakkor kevés kísérlet történik arra, hogy megragadják: egy iskola negatív(abb) klímája hogyan mutatható ki, és hogyan befolyásolja a zaklatást.

Mivel nem feltétlenül a zaklatásba bevonódó személyek száma, hanem az események gyakorisága és/vagy súlyossága teszi nehezebbé a helyzetet egy-egy iskolában, osztályban, az egyszerű addíciós eljárás itt nem segít. Másképpen: nem egyszerűen attól lesz rossz a klíma egy ilyen iskolában, mert többen vonódnak be a zaklatási eseményekbe (hisz róluk már tudjuk, hogy negatívan ítélik meg a klímát, azaz rontják az osztályátlaggal kifejezett klímamutatókat) – ez egyébként eléggé nyilvánvaló is.

Feltételezésünk szerint a globális rossz közérzet pozitív visszacsatolást jelent: úgy hat, mint egy önmagát erősítő folyamat, egy lefelé húzó spirál, amely az örömteli és teljesítményhatékony iskolai életet egyre inkább ellehetetleníti mind a tanárok, mind a diákok számára. Ennek a rossz közérzetnek „csupán” egyik tünete a zaklatás nagyobb gyakorisága is.

Azt kívánjuk megmutatni, hogy egy egész osztály rossz(abb) közérzete – amely sokféle módon megmutatkozik, sokféleképpen megragadható – egyszerűen világos jelzés arról, hogy a közösség nem jól működik. Ez azt is jelenti, hogy a közérzet különféle „mutatói” szorosan összefüggenek. Ez a tény segít minket. Meg kívánjuk mutatni, hogy egy-egy mutató alapján – osztályszinten – becslés adható a többire is, anélkül, hogy szükséges lenne betévedni az oksági mechanizmusok útvesztőjébe. (8) A diákok átlagos, jó vagy rossz közérzete egy osztályban ugyanakkor jelzés a zaklatás szintjéről is.

Kutatásunk bemutatása

Vizsgálatunkat Hajdú-Bihar megyében végeztük. Az önkormányzati iskolák ötödik osztályainak listájából véletlenszerűen választottunk ki 25-öt; így kerültek az iskolák a mintába. (9) Az adott iskolában egy hetedik és egy ötödik osztályban végeztük el az adatfelvételt 2008 áprilisában. Két iskola visszamondta a részvételt, így végül 46 osztályból 1006 tanuló vett részt a vizsgálatban; körülbelül ugyannyi fiú és lány, hetedikes és ötödikes.

A diákok egy tanítási órán töltötték ki a kérdőíveket. (10) A kérdőív 99 itemből állt, túlnyomó többségében zárt kérdéseket tartalmazott. A kérdések megoszlása:

1. Szociológiai paraméterek (Nem, Tanulmányi átlag, Anya iskolai végzettsége). (11)
2. A zaklatási eseményekkel kapcsolatos élmények (mit tapasztal nézőként, zaklatóként és áldozatként; hogyan reagál a zaklatási eseményekre; kinek mondja el az élményeit).
3. A zaklatás háttértényezői.

A zaklatási élmények

Kérdőívünkben 7 jellegzetes zaklatási eseményről kérdeztük, hogy milyen gyakorisággal tapasztalták osztálytársaik között az utóbbi 3 hónapban, milyen gyakran tettek ők maguk ilyet társukkal, és milyen gyakran kellett ilyet elszenvedniük. (12) A válaszok kódolását úgy végeztük el, hogy a magasabb számok következetesen kedvezőbb helyzetet (ritkább zaklatást) jelentsenek. Az első 7 item összege a Tapasztalt bántalmazás muta-

tó, a második 7 összege az Erőszakoskodás összesen mutató, a harmadik 7-é az Elszenvedett bántalmazás mutató.

Az osztályban dúló zaklatás, erőszakoskodás mértékét valószínűleg a Tapasztalt bántalmazás jelzi a legpontosabban, hiszen másokról könnyebb és veszélytelenebb nyilatkozni. A kérdőívben (ebből a kérdéscsoportból) ezek a kérdések szerepeltek leghamarabb, véleményeink szerint így a gyerekeket még nem befolyásolták saját korábbi válaszaik.

Az, hogy a gyerekek mennyi okozott vagy elszenvedett bántalmazásról adnak számot, már kevésbé megbízható eredmény, hiszen válaszadásukat sok minden befolyásolhatja – az önmegitelés torzításától az önbecsülés óvásán át a félelemig.

A háttértényezőkről

A korábbiaknak megfelelően célunk az volt, hogy a diákok iskolai közérzetét megragadhatóvá tegyük. Háttértényezőként rákérdeztünk (1) általános hangulatukra (például unalom, jókedv gyakorisága – 4 item); (2) a pszichoszomatikus, illetve depresszív tünetek gyakoriságára (fej-, gyomorfájás; fáradtság, kimerültség; rosszkedv, idegesség – 3 item); (3) az iskolához, a tanuláshoz/tanárokhoz és a társakhoz fűződő attitűdjeikre (például: osztálytársaim elfogadnak olyannak, amilyen vagyok; túl sok iskolai feladatom van; szeretek az iskolában lenni – 15 item) (13); (4) a bántalmazással, áldozatokkal szembeni attitűdjeikre (például: azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kellene magukra; soha nem elfogadható, ha belekötünk a gyengébbe – 12 item). (14)

Az általános hangulat, a pszichoszomatikus tünetek világos jelzések az általános közérzetről, közvetve a klímáról. A tanárokhoz, tanuláshoz, az iskolához és a társakhoz való viszonyt közvetlenül használják az iskolai klíma mérésére. (15)

A bántalmazással kapcsolatos attitűdöket nem a bántalmazás gyakoriságának jelzésére használjuk, hiszen csak közvetett, nehezen feltárható kapcsolatban van vele. Az attitűdöket ugyanis semmiképp nem azonosíthatjuk a cselekvéssel, hiszen az emberek nem viselkednek következetesen. (A mi kutatásunk is azt igazolta, hogy vannak pozitív attitűddel rendelkező zaklatók, és olyanok is, akik erősen negatív attitűdjeik ellenére sem bántalmazók.)

A negatív attitűdöket inkább úgy lehet értelmezni, mint jelzéseket arról, hogy a közösségből hiányzik a szolidaritás, az összetartás; hogy a csoportnorma megengedő az erőszakkal és a hatalmaskodással szemben. Ez azonban egyben mércéje is annak, hogy mennyire biztonságos az élet – átvitt és valódi értelemben – ebben a csoportban. Ilyen értelemben tekinthetjük ezeket az attitűdöket közérzetmutatóknak.

Az eljárás

A kérdésekre adott válaszokat következetesen úgy kódoltuk, hogy a magasabb értékek a kedvezőbb, pozitívabb esetet jelzik; ilyenformán a különböző típusú kérdések skálaszerűen összegezhetővé váltak.

Megvizsgáltuk, hogy a háttérkérdések valóban használhatók-e skálaként. A 34 item Cronbach-alfája 0,803, ami jónak számít. Ez azt jelenti, hogy a változólista itemjeinek belső koherenciája nagy, azaz skálánk összetartó; valami jól körvonalazható dolgot mér, amelyet nevezhetünk Közérzetnek.

Természetesen egyéni szintű elemzéseket is végeztünk, de ennek a tanulmánynak az a célja, hogy megmutassuk, hogyan működik a Közérzet hatása osztályszinten. Ennek érdekében egy új, 46 rekordból álló adatbázist készítettünk, amelyben az osztályok az alapegységek, és minden egyes változó értéke az adott osztályba járó tanulókhoz tartozó, megfelelő értékek átlaga.

Ezek után minden egyes változó mentén – azaz összesen 42-szer – az osztályokból három (majdnem) egyforma méretű csoportot képeztünk. 1. csoport: az a 15 osztály, amelyben a kiválasztott változó átlagértéke a legalacsonyabb (mint korábban említettük, az alacsony érték kedvezőtlen helyzetet jelent); 3. csoport: az a 15 osztály, amelyben az adott változó értéke a legmagasabb; és a maradék: a középszintet képviselő 16 osztály. (16)

Ezek után megvizsgáltuk, hogy egy kiválasztott változó szempontjából „legjobb” és „legrosszabb” osztályok csoportjában milyen a többi változó átlaga. Ezt az elemzést minden közérzet-változó esetében elvégeztük.

Eredmények

Az előző bekezdésben leírt eljárást az összes közérzetváltozóra elvégezve azt tapasztaltuk, hogy egy tetszőlegesen kiválasztott közérzetváltozó szempontjából „legjobb” 15 osztályban az összes többi (17) közérzetváltozó átlaga magasabb lesz, mint az adott csoportosításban „legrosszabb” 15 osztályban számított átlag. Az átlagokat kétmintás t-próbával (independent-samples T Test) összehasonlítva a különbség sok esetben szignifikáns. Másiképp – bár kevésbé pontosan – fogalmazva: azokban az osztályokban, amelyekben az egyik közérzetváltozó átlaga magasabb, az összes többi változó átlagértéke is magasabb; és ez bármelyik (azaz: mind a 34) közérzetváltozóra igaz.

Célváltozóink a következők: Tapasztalt bántalmazás, Erőszakoskodás összesen, Elszenvedett bántalmazás; Zaklatók száma, Áldozatok száma, Zaklató áldozatok száma. (18) A fenti megállapítás általában ezekre a változókra is teljesül, vagyis ha az osztályok adott csoportjában „jobb” (magasabb) valamelyik közérzetváltozó átlaga, akkor abban az osztály-csoportban általában kedvezőbb a célváltozók értéke is.

A célváltozók közül legkevésbé „stabil” (vagyis szeszélyes, nem mindig a vártnak megfelelő) az Áldozatok száma és az Elszenvedett bántalmazás változó viselkedése. Az Áldozatok száma ugyanis nem eléggé érzékeny változó amiatt, hogy ha csak néhány gyereket bántalmaznak rendszeresen, kérdőívünk nem tud különbséget tenni súlyosabb és kevésbé súlyos helyzet között. (19)

Első pillantásra meglepő lehet, hogy az Elszenvedett bántalmazás és az Erőszakoskodás összesen változó nincs teljes összhangban. Az egyik lehetséges magyarázat erre éppen az, amit az előbb kifejtettünk: ha az osztályból sokan bántalmazták ugyanazt a néhány gyereket, az Elszenvedett bántalmazás szintje az osztály átlagában alacsonyabb lesz, mint az Erőszakoskodás összesen.

Az Anya iskolai végzettsége változó is szeszélyesen viselkedik, jelezve azt a számos külföldi vizsgálatban már kimutatott tényt, hogy a szociális háttér – amelynek hazánkban változatlanul legstabilabb mutatója az anya iskolai végzettsége – nem közvetlenül kapcsolódik a gyerekek iskolai közérzetéhez és/vagy a zaklató viselkedéshez.

Az elemzésbe bevontuk a Tanulmányi átlag változót is (amely természetesen szintén nem volt része a közérzetskálának). Ez a változó ugyanazt a tendenciát mutatta, mint a közérzetváltozók. A legjobb átlagos tanulmányi eredményű 15 osztályban az összes közérzetváltozó átlagértéke magasabb volt, mint abban a 15 osztályban, amelyben az osztály tanulmányi átlaga a leggyengébb volt. Ugyanez mondható el a célváltozókra is, kivéve az áldozatok számát, amely magasabb volt a jobb tanulmányi eredményű osztályokban.

A jobb áttekinthetőség kedvéért összevont változókkal mutatjuk be, mit is jelent a fentebb vázolt eredmény. A közérzetskála egységeit képező változókat egyszerűen összeadtuk, így a következő változók keletkeztek: Hangulat, Stressz, Társas közérzet, Tanulási klíma, Iskolához való érzelmi viszonyulás (20), Zaklatás iránti attitűdök. (Az utóbbi úgy fog megjelenni a táblázatokban, hogy „Pozitív attitűdök összesen”, mert azt fejezi

1. táblázat. A közérzetmutatók alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai ugyanezen a változókon

		Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök össz.
Hangulat szempontjából	„jó” osztályok	16,24***	10,13***	7,54***	7,29*	6,46***	20,15**
	„rossz” osztályok	14,44	9,27	7,06	6,83	5,66	19,52
Stressz szempontjából	„jó” osztályok	15,76*	10,54***	7,37	7,40*	6,46***	20,50
	„rossz” osztályok	14,95	8,85	7,13	7,02	5,80	19,71
Társas közérzet szempontjából	„jó” osztályok	16,04***	10,16**	7,59***	7,41**	6,41***	20,18*
	„rossz” osztályok	14,82	9,38	6,80	6,70	5,80	19,75
Tanulási klíma szempontjából	„jó” osztályok	15,82***	9,99**	7,44**	7,66***	6,6***	20,38***
	„rossz” osztályok	14,81	9,17	7,01	6,50	5,51	19,45
Iskolához való érzelmi viszonyulás szempontjából	„jó” osztályok	15,91***	10,04***	7,46**	7,58***	6,67***	20,40***
	„rossz” osztályok	14,94	9,17	7,14	6,59	5,35	19,46
Pozitív attitűdök (össz.) szempontjából	„jó” osztályok	15,71*	9,90	7,41*	6,71***	6,43**	20,58***
	„rossz” osztályok	15,10	9,57	7,12	7,51	5,78	19,22

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

ki, hogy a megkérdezett tanuló a 15 attitűdből hányhoz viszonyult pozitívan.) Ezeket az új, összevont változókat a továbbiakban közérzetmutatóknak fogjuk nevezni.

Az 1. táblázatból kiderül, hogy ha az osztályok egy csoportjában az egyik közérzet-változó átlagértéke magasabb, ott a többi változó átlagértéke is kedvezőbb lesz (a „rosszabb” csoporttal összehasonlítva). Más szavakkal: az általunk vizsgált közérzetváltozók úgy viselkednek, mint egy háló szemei: ha az egyik változik, vele mozdul a többi is – méghozzá természetesen ugyanabban az irányban (bár nem egyforma mértékben).

Ebből több dolog is következik.

Az adatok egyfelől azt mutatják, hogy a közérzet méréséhez nem feltétlenül kell bonyolult mérőeszközt szerkeszteni, hiszen például a gyerekek iskolához fűződő érzelmei alapján következtethetünk a többi vonatkozásra is. De vannak természetesen olyan tényezők, amelyek a többire erősebb hatással vannak. Esetünkben ilyennek tűnik az iskolához való érzelmi viszonyulás és a tanulási klíma.

Más oldalról közelítve: ha több osztály átlagában az a következetes – bizonyos változók esetében szignifikáns – tendencia érvényesül, hogy a közérzet valamely elemének jobb értéke a többi elem kedvezőbb értékével jár, reményünk van arra, hogy ez egy általánosabb/általánosítható összefüggést jelez. Más szavakkal: ha valamilyen szempontból jobb egy osztályban a közérzet, akkor ott bizonyos – és nem elhanyagolható – valószínűséggel a többi szempontból is jobb lesz. Ezek az eredmények tehát azt a reményt keltik, hogy ha egy osztályban, iskolában javítani tudjuk a közérzet bármely elemét, esélyünk van rá, hogy a változás érezhető lesz a többi területen is. (21)

2. táblázat. A közérzetmutatók alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai a zaklatás szintjét mutató változókon

		<i>Tapasztalt bántalmazás</i>	<i>Erőszakoskodás összesen</i>	<i>Elszenvedett bántalmazás</i>	<i>Zaklatók száma</i>	<i>Áldozatok száma</i>	<i>Zaklató áldozatok száma</i>
Hangulat szempont-jából	„jó” oszt.-ok	16,64	18,32	31,81	0,21	0,130	0,060
	„rossz” osztályok	15,85	17,94	31,93	0,26	0,170	0,075
Stressz szempont-jából	„jó” oszt.-ok	17,16	18,56	32,20	0,16	0,110	0,058
	„rossz” osztályok	15,95	18,05	31,89	0,23	0,160	0,055
Társas köz-érzet szempont-jából	„jó” oszt.-ok	17,33*	18,51	32,26	0,19	0,120	0,057
	„rossz” osztályok	15,9	18,33	31,97	0,21	0,140	0,051
Tanulási klíma szempont-jából	„jó” oszt.-ok	17,08**	18,60	32,18	0,17*	0,167	0,053
	„rossz” osztályok	15,42	18,01	31,98	0,26	0,170	0,070
Iskolához való érzelmi viszonyulás szempont-jából	„jó” oszt.-ok	16,90*	18,55	32,01	0,17	0,110	0,050
	„rossz” osztályok	15,77	18,05	32,14	0,25	0,160	0,070
Pozitív attitűdök (össz.) szempont-jából	„jó” oszt.-ok	17,38**	18,82**	32,36	0,15	0,120	0,040
	„rossz” osztályok	15,74	18,05	31,98	0,21	0,140	0,050

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogyan viselkednek a célváltozóink a korábban használt közérzetmutatók alapján képzett „jó” osztályok/„rossz” osztályok csoportokban.

Mint a 2. táblázatban láthatjuk, az osztályban uralkodó erőszak és zaklatás szintjét mutató változók átlagértékei konzekvensen jobbak az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben valamelyik közérzetmutató átlagértékei jobbak.

Ellenőrizzük az összefüggést a másik oldalról is, és vizsgáljuk meg, a zaklatásmutatók magasabb vagy alacsonyabb átlaga milyen hatással van a közérzetmutatók átlagára.

A 3. táblázat azt mutatja, hogy az osztályok azon csoportjaiban, amelyekben a zaklatás magasabb szintű, rosszabbak a közérzetmutatók átlagai is.

Ezek az eredmények igazolni látszanak azt az – egyébként kézenfekvő, de egzakt módon nehezen igazolható – feltevésünket, hogy a közérzet valóban összefügg, kapcsolatban áll a zaklatás szintjével. (22)

Az adatok – itt terjedelmi okokból nem közölt – részletes elemzéséből kiderült, hogy a többi változóval legszorosabb kapcsolatot mutató (leggyakrabban szignifikáns különbségeket eredményező) változó az az állítás, hogy „az iskolában érdekes dolgokat tanulunk”. (Ez a változó a Tanulási klíma nevű közérzetmutatóba került.) Ha e szerint a változó szerint választjuk ki a „legjobb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legtöbben értettek egyet ezzel az állítással) és „legrosszabb” 15 osztályt (tehát ahol átlagosan a legkevésbé értettek egyet vele), a „legjobb” osztályokban csaknem az összes többi

3. táblázat. A zaklatás változói alapján képzett „legjobb” és „legrosszabb” 15 osztály átlagai a közérzet-mutatókon

		Hangulat	Stressz	Társas közérzet	Tanulási klíma	Iskolához való érzelmi viszonyulás	Pozitív attitűdök össz.
Tapasztalt bántalmazás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,46	9,97	7,35	7,41*	6,32*	20,30***
	„rossz” osztályok	15,08	9,50	7,12	6,90	5,90	19,73
Erőszakoskodás összesen szempontjából	„jó” oszt.-k	15,48	9,76	7,30	7,20	6,11	20,25***
	„rossz” osztályok	15,16	9,56	7,11	7,03	6,00	19,64
Elszenvedett bántalmazás szempontjából	„jó” oszt.-k	15,24	9,54	7,32	7,13	5,97	19,65
	„rossz” osztályok	15,31	9,53	7,21	7,23	6,18	19,98
Zaklatók száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,52	9,93	7,31	7,30*	6,20	20,08*
	„rossz” osztályok	15,05	9,50	7,08	6,89	5,86	19,58
Áldozatok száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,53	9,88	7,27	7,40	6,33	20,04
	„rossz” osztályok	15,40	9,62	7,30	7,20	6,05	19,95
Zaklató áldozatok száma szempontjából	„jó” oszt.-k	15,30	9,65	7,23	7,22	6,10	19,96
	„rossz” osztályok	15,25	9,57	7,24	6,96	5,95	19,80

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

változó – három kivételével (23) a 47-ből – értéke magasabb, illetve kedvezőbb, mint a „legrosszabb” osztályokban. T-próbával összehasonlítva szignifikánsan jobb a Hangulat, a Stressz, a Társas közérzet, a Tanulási klíma, az Iskolához való érzelmi viszonyulás, a Pozitív attitűdök összesen, és a célváltozók közül a Tapasztalt bántalmazás értéke. Ez arra utal, hogy a tanulásához, az iskolai munkához való viszonynak kulcsszerepe van a közérzet és a zaklatás vonatkozásában is.

Van-e közvetlen, egyértelmű kapcsolat a közérzet valamely eleme és a zaklató viselkedés között?

A klímavizsgálatok mellett természetesen arra is történt már kísérlet, hogy a zaklatás iránti attitűdöket összekapcsolják a zaklató viselkedéssel. Különösen tanulságos Mike Eslea és Peter K. Smith (1995) vizsgálata, akik négy angliai általános iskolában vizsgálták a tanulók attitűdjeit (három viszonylatban: szimpátia az áldozat iránt, a zaklatás helytelenítése, a zaklatásellenes beavatkozás támogatása) és zaklató viselkedését. A kutatók leszögeznek, hogy nincs egyértelmű kapcsolat az attitűdök és a viselkedés között. Megállapítják, hogy a négy iskola átlagait tekintve sem világos a tendencia a zaklatás és az attitűdök között. A négy iskolából egyben a diákok az áldozattal szemben magas szintű szimpátiáról számoltak be, ennek ellenére kiugróan magasnak találták a zaklatás szintjét, egy másikban épp ellenkezőleg, alacsony szimpátia mellett alacsony zaklatást találtak. A másik kettőben azonos szimpátiaszint mellett különbözött a zaklatás szintje.

Vajon ellentmondanak-e a mi eredményeink ennek a vizsgálatnak?

Nagyon fontos látnunk, hogy az általunk jelzett összefüggések az osztályátlagok szintjén jelentkeznek, és ott is csak több osztály együttesen alkotott csoportjában.

Mi van ennek a hátterében?

Először is: az egyén szintjén a vizsgált tényezők között az összefüggések – bár szignifikánsak – nem túlságosan erősek (4. táblázat). Nyilvánvaló, hogy soha nem véletlen, kiből

lesz zaklató, és kiből áldozat; a korrelációk alapján az egyes egyén közérzete alapján is lehet – jobb vagy rosszabb – becslést adni a zaklatásba való bevonódására. Egyik legfon-

4. táblázat. Korrelációk

	<i>Hangulat</i>	<i>Stressz</i>	<i>Társas közérzet</i>	<i>Tanulási klíma</i>	<i>Iskolához való érzelmi viszonyulás</i>	<i>Pozitív attitűdök összesen</i>
Hangulat	1	,489**				
Stressz		1				
Társas közérzet	,345**	,229**	1		,240**	
Tanulási klíma	,225**	,185**	,216**	1	,393**	
Iskolához való érzelmi viszonyulás	,413**	,389**			1	
Pozitív attitűdök összesen	,122**	,122**	,066*	,361**	,237**	1
Tapasztalt bántalmazás	,237**	,307**	,299**	,209**	,194**	,130**

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

tosabb mondanivalónk azonban éppen ez: egy-egy kiragadott egyéni sajátosság osztálybeli átlaga önmagában nem magyarázza egy bizonyos osztály/iskola különböző zaklatási szintjét. (Ezért nem sikerült az említett Eslea-Smith vizsgálatban sem kimutatni az – egyébként teljesen logikus – összefüggést. Erre még rövidesen visszatérünk.)

Másodsor: korábbi eljárásunkban a különböző mutatók alapján létrehozott „legjobb” és „legrosszabb” osztálycsoportok összetétele minden esetben más és más. Mindössze két olyan osztály volt a mintánkban, amely mind a hat közérzetmutató szempontjából „rossz” osztály, és három olyan, amely minden szempontból „jó”. Az egyes osztályok a legváltozatosabb mintázatot adják. (A mi mintánkban is van például olyan kertvárosi iskola, ahol a diákok közérzete rossz, de a zaklatás szintje mégis alacsony.) Ez azt jelenti, hogy ha csak egyetlen osztályt vizsgálunk, nagy eltéréseket tapasztalhatunk ahhoz a tendenciához képest, amelyet a 46 osztályt vizsgálva feltártunk. Ezért nehéz kimutatni ezt a kapcsolatot.

Feltételezésünk igazolására még egy elemzést végeztünk. Az osztályok adatbázisán egy többváltozós klaszterezést (K-Means Cluster Analysis) hajtottunk végre az eredeti 34 közérzet-változó mentén. A kérdés az, hogy ha a program pusztán statisztikai módszerekkel két olyan csoportba sorolja az osztályokat, amelyekben a lehető legnagyobb mértékben különböznek a közérzetet adó változók átlagai – merthogy így dolgozik a klaszterezési algoritmus –, vajon mit mondhatunk ezekről az így létrejött osztálycsoportokról.

Az elemzéssel az osztályokat két klaszterre bontottuk; a program 19 osztályt sorolt a „rossz” és 27-et a „jó” klaszterbe.

Összehasonlítva a két klaszterben az egyes változók átlagait (24), a Tapasztalt bántalmazás és az Erőszakoskodás összesen változók átlagainak eltérése erősen szignifikáns ($p < 0,001$). Ez azt jelenti, hogy valóban, statisztikai módszerekkel megbecsülhető pusztán a közérzet változói alapján, hogy egy osztályban milyen a zaklatás, az erőszak szintje. (Ez természetesen jelen esetben is csak becslés, azaz egy konkrét osztály ettől jelentősen eltérhet, hiszen az összefüggés most is csak az osztályok csoportjára érvényes.)

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a zaklatók és az áldozatok száma, valamint az Elszenvedett bántalmazás változó nem mutatja elég érzékenyen az adott osztályban a zaklatás diákok által érzékelt szintjét.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon ez a hatás valóban valamiféle „osztályszellem” hatása-e, vagy pusztán összeadódik a gyerekek személyes közérzetéből.

Ha ugyanezt a klaszterezést elvégezzük az egyének szintjén, azt tapasztaljuk, hogy az egyének kétféle besorolása („jó” és „rossz” általános közérzetű osztályba jár, és „jó” vagy „rossz” a személyes közérzete) nem esik egybe, bár a „jó” osztályokba – mint ahogy ez várható is – szignifikánsan több „jó” közérzetű diák jár, de ez korántsem igaz mindenre. A 495 „jó” átlagos közérzetű osztályba („jó” klaszter) járó gyerek közül csupán 310 mondható „jó” közérzetűnek!

Mindez a gyakorlat nyelvére lefordítva azt jelenti, hogy először sikerült statisztikailag is kimutatni valami halvány nyomát annak a minden pedagógus által ismert jelenségnek, hogy a jobb általános közérzetű osztályokban az osztály pozitívabb légköre, „szelleme” bizonyos mértékig a rossz közérzetű diákokat is visszatartja attól, hogy erőszakoskodjanak osztálytársaikkal. Tekintve a jelenség rendkívüli komplexitását, az okok és okozatok szinte kibogozhatatlan egymásra hatását, ennél sokkal többre nem is számíthatunk.

A két klaszter összehasonlításával még néhány további, érdekes megállapítást tehetünk.

Mintánkban a „rosszabb” osztályok klaszterében szignifikánsan több hetedik, mint ötödik osztály található. Ez elsősorban abból adódhat, hogy – mint azt szinte minden ilyen irányú vizsgálat megállapította – a gyerekek iskolához való viszonya romlik az életkorukkal. Ugyanakkor ez is egy érdekes adalék ahhoz a vitához, hogy vajon mi a kapcsolat a zaklatás és az életkor között. A nemzetközi szakirodalomban az az általános nézet, hogy a zaklatás csökken 10–11 éves kor után; ez különösen a fizikai zaklatásra igaz. (25) Eredményeink alapján viszont a „rosszabb” klaszterben – ahol a zaklatás szempontjából is szignifikánsan rosszabb a helyzet, lásd előbb – mégis több a hetedik osztály. Ez az eredmény nem feltétlenül mond ellent a nagy mintás vizsgálatokon nyert korábbi összefüggésnek. Egy lehetséges magyarázat, hogy a zaklatás, az erőszakoskodás általános szintje a rossz légkörű, erőszakkal terhelt osztályokban az életkorral nem csökken, hanem növekszik. (26) (E feltételezés bizonyításához adataink nem elégségesek.)

A két klaszterben az Anya iskolai végzettségének átlagai nem különböznek jelentősen, viszont a Tanulmányi átlag eltérése szignifikáns ($p < 0,001$).

Ha t-próbával összehasonlítjuk a két klaszteren az eredeti, a klaszterezés alapját képező 34 változó átlagait, megvizsgálhatjuk, melyek azok a változók, amelyek nem mutatnak szignifikáns eltérést, vagyis amelyek valószínűleg kevésbé jelentős szerepet játszottak a klaszterek kialakításában. Így tehát megállapíthatjuk, vajon melyek azok a közérzetváltozók, amelyek a zaklatás szempontjából (is) különösen fontos szerepet játszanak.

A Hangulat, a Stressz valamennyi változója fontos (az előbbi értelemben). Az iskolához, társakhoz fűződő attitűdök közül kevésbé fontosnak tűnik (azaz nem mutat szignifikáns eltérést a két klaszteren) az az állítás, hogy „ha valami rosszat csinálunk az iskolában, általában nem lehet pontosan tudni, mi lesz a következménye”. Ezt a kijelentést abból a megfontolásból vettük fel a listába, hogy a zaklatás szempontjából fontos tényező lehet a normabiztonság, a világos és egyértelmű szabályok jelenléte az iskolában. Úgy tűnik, e tényezőt nem sikerült megragadnunk ezzel a módszerrel; ez az állítás mindenféle elemzésből „kilógott”.

A zaklatással kapcsolatos attitűdök közül az alábbiak bizonyultak jelentősnek (a fent jelzett értelemben):

- Nem lennék barátja egy gyenge gyereknek.
- Szerintem szabad bántani azokat, akik megérdemlik.
- A gyerekeket meg kell büntetni azért, ha gúnyolják a másikat.
- Szerintem helyes szólni egy tanárnak, hogy segítsen annak, akit bántanak.

Ezek az attitűdök valószínűleg önmagukban is fontosak, nem csak a közérzet jelzőseiként.

Mire jó, hogy mindezt tudjuk?

1000 fős, Hajdú-Bihar megyei mintánkban az iskolai osztály klímája, általános közérzete egyértelműen kapcsolatban van a zaklatás szintjével az adott osztályban. Mindez azt a megközelítést támogatja, hogy az iskolai zaklatás nem egyéni probléma. Ha elfogadjuk ezeket az eredményeket, akkor fel kell hagynunk azzal a kényelmes állásponttal, hogy az iskolai erőszak csupán néhány rossz gyerek műve, és az ő megbüntetésükkel, kezelésükkel, esetleg eltávolításukkal minden gondunk megoldódna. Ugyanakkor ezek az összefüggések utat is mutatnak: esélyt adnak nekünk arra, hogy a diákok közérzetének javításával közvetett úton csökkentsük a zaklatás, az erőszakoskodás mértékét.

Eredményeink azt sugallják, hogy ha például megkérdezzük a gyerekeket, szeretnek-e iskolába járni, vagy érdekes dolgokat tanulnak-e ott, szinte mindent megtudunk az iskolai atmoszféráról. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a legfontosabb cél azt elérni, hogy a gyerekek „csak úgy”, „mindenáron” jól érezzék magukat, hiszen a gyerekek és szülők pillanatnyi kedvének, érdekeinek szolgálata kedvezőtlen folyamatokat indíthat el az iskolában.) Mindez inkább egy tudósítás arról, hogy itt és most a gyerekek legnagyobb gondja az, hogy elidegenedtek az iskolától. A közérzetüket legerőteljesebben annak mértéke jelzi, hogy mennyire találják érdekesnek az iskolai munkát, és hogy mennyire kötődnek az iskolájukhoz.

Jegyzet

(1) A. és B. Sztrugackij: A hétfő szombaton kezdődik. Kossuth, 1971. 250.

(2) Köszönettel tartozom a fenntartó önkormányzatoknak és az iskoláknak, hogy hozzájárultak a kutatáshoz; kollégáimnak, tanítványaimnak és barátaimnak pedig az adatfelvételben és az adatok rögzítésében nyújtott önzetlen segítségükért.

(3) A kutatási téma rövid történetéről és a legfontosabb külföldi eredményekről lásd Buda és mtsai., 2008.

(4) Magyarországon az adatokat még nem hozták nyilvánosságra.

(5) Ez az a pont, ahol az iskolai zaklatás világosan elválik (pontosabban: elválasztandó) az iskolások által iskolások ellen elkövetett bűncselekményektől, például pénz vagy egyéb értékek kizsarolásától, amely inkább tanúk nélkül, csendben zajlik.

(6) Itt is jelentkezik a nehezen operacionalizálható, általános megközelítés problémája. Egy példa: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösen az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, oda tartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered; amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol” (Barr és Higgins-D'Alessandro, 2007, 234.).

(7) Különösen, ha valaki „nem hisz benne”, azaz elutasítja a fogalomban megbúvó normativitást.

(8) Ezen tényezők között a pszichológia már régóta keresi (és számtalan módon ki is mutatta) a kapcsolatokat. Nyilvánvalóan itt körkörös oksági viszonyokról, okok és következmények összekapcsolódásáról, egymásra hatásáról van szó, egy szinte áttekinthetetlenül komplex (az egyént és a különböző szintű társas kontextusokat tartalmazó) rendszer működéséről.

(9) A minta a véletlen mintavételhez képest nem túl nagy, de nem, életkor, településtípus szerint arányos, így – legalábbis Hajdú-Bihar megyére nézve – reprezentatívnak tekinthető.

(10) Az adatok feldolgozása az SPSS 14.0 statisztikai programcsomaggal történt.

(11) A nemzetközi kutatási tapasztalatok szerint a könnyen megragadható szociológiai változók – a nem kivételével – alig befolyásolják a zaklatást. Ez a mi kutatásunkban is igazolódott.

(12) Csúfolás, kiközösítés, pletykaterjesztés, fenyegetés, valaki holmijának földre lökése, megrongálása, kisebb bántalmazás (például lökdösés), (meg)ütés.

(13) Ezen kérdések többsége a HBSC kutatásban is szerepelt (Aszmann, 2003).

(14) Az attitűdöket legnagyobbbrészt Michael J. Boulton és munkatársai (2002) munkájából vettük át.

(15) Lásd például Freiberg, 1999, 11.: „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.”

(16) Néhány esetben – ha az értékek azonosak voltak több osztályban – 15 helyett 16 osztály (vagy fordítva) került valamelyik csoportba.

(17) Előfordul néhány kivétel, de az összes összehasonlítást tekintve ezek aránya 5 százalék alatt van.

(18) Ez utóbbi esetekben kivételesen – mivel gyerekek számáról van szó – az alacsonyabb értékek jelentik a kedvezőbb helyzetet. Zaklató áldozatok azok a gyerekek, akik zaklatóként is, áldozatként is bevonódnak a zaklatási eseményekbe.

(19) Egy tanulót akkor tekintettünk áldozatnak, ha legalább egyféleképpen bántalmazták legalább

hetente egyszeri gyakorisággal. Tehát ha valakit naponta többször is bántalmaznak, ezt már nem tudjuk érzékelni.

(20) A 15 itemből 3-at elhagytunk, mert ezek nem illeszkedtek a többihez. Ezek a következők: Ha valami rosszat csinálunk az iskolában, nem lehet pontosan tudni, mi lesz a következménye; sok dolog van az iskolában, amit nem szeretek; a mi iskolánk tiszta. Így a három összevont változóban 3 x 4 item szerepel.

(21) Véleményünk szerint ez a magyarázat arra a rejtélyes jelenségre is, hogy egy iskolában elkezdett pedagógiai kísérlet, újszerű módszerek vagy akár (ilyesmi „természetesen” csak külföldön létezik) zaklatássalenes programok eleinte hatalmas eredményeket hoznak, amelyeket aztán többé nem sikerül megismételni. Lehetőséges, hogy ezt a nagy erejű hatást a pedagógusok odafigyelése, a tanárok és ennek hatására a diákok lelkesedése nyomán pozitív irányba változó klíma váltja ki.

(22) Itt is szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy ez az összefüggés bizonyára kölcsönös, azaz jelen esetben is körkörös oksági viszony állhat fenn.

(23) Ezek a következők: Anya iskolai végzettsége; „azoknak, akiket bántanak, vigyázniuk kellene magukra”; Elszennvedett bántalmazás.

(24) A t-próbákat már az egyének adatait tartalmazó adatbázison végeztük (amelyben természetesen megjelöltük, az adott gyerek melyik klaszterbe tartozó osztályba jár), mert az átlagszámításból származó torzításokat ki akartuk küszöbölni.

(25) Van olyan eredmény is a szakirodalomban, amely szerint a verbális agresszió növekszik az életkorral.

(26) Egyéni adataink szerint az áldozatok száma szignifikánsan kisebb a hetedik osztályokban, viszont az Elszennvedett bántalmazás szignifikánsan nagyobb. A Tapasztalt bántalmazás kevésbé kisebb, az Erőszak összesen kevésbé nagyobb hetedikben, mint ötödikben, de a különbség nem szignifikáns.

Irodalom

Abraham, J. (2007): Differentiating between and synthesizing quantitative, qualitative, and longitudinal research on polarized school cultures: a comment on Van Houtte (2006). *Journal of Curriculum Studies*, 5. 597–602.

Analitis, F. – Velderman, M. K. – Ravens-Sieber, U. – Dertmar, S. – Erhart, M. – Herdman, M. – Berra, S. – Alonso, J. – Rajmil, L. (2009): Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, 2. 569–577.

Aszmann A. (2003, szerk.): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti jelentés”* 2002. OGYEI, 2003.

Barr, J. J. – Higgins-D'Alessandro, Ann (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, 3. 231–250.

Boulton, M. J. – Trueman, M. – Flemington, I. (2002): Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28. 4. 353–370.

Buda M. – Köszeghy A. – Szirmai E. (2008): Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 3. 373–386.

Chapell, M. S. – Hasselman, S. L. – Kitchin, T. – Lomon, S. N. – MacIver, K. W. – Sarullo, P. L. (2006): Bullying in elementary school, high school and college. *Adolescence*, 164. 633–648.

Eslea, M. – Smith, P. K. (1995): Attitudes Towards Bullying in Primary School Pupils and Parents. Poszterbemutató a Brit Pszichológiai Társaság éves konferenciáján. Warwick-i Egyetem, 1995. április. 2009. január 31-i megtekintés, <http://www.uclan.ac.uk/old/facs/science/psychol/bully/files/warwick.pdf>.

Fekkes, M. – Pijpers, F. I. M. – Verloove-Vanhorick, S. P. (2005): Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 1. 81–91.

Freiberg, H. J. – Stein, T. A. (1999): Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In Freiberg, H. J. (szerk.): *School*

climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Falmer Press, London.

Freiberg, H. J. (1999, szerk.): *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press, London.

Galloway, D. (1994): Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care & Education*, 1. 19–26.

Currie, C. – mtsai. (é. n.): *HBSC 2005 (Health Behaviour in School-aged Children). International report from the 2005–2006 survey*. 2009. február 21-i megtekintés, <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf>.

Nansel, T. R. – Overpeck, M. – Pilla, R. S. – Ruan, W. J. – Simons-Morton, B. – Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 16. 2094–2100.

Olweus, D. (1992): Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In Peters, R. D. V. – McMahon, R. J. – Quinsey, V. L. (szerk.): *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park. 100–125.

Orpinas, P. – Horne, A. M. (2006): *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association, Washington, DC.

Rigby, K. (2003): *Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Trends & Issues in crime and criminal justice*.

Salmivalli, C. – Lagerspetz, K. – Björkqvist, K. – Österman, K. – Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 1. 1–15.

Smith, P. K. (2000): Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14. 294–303.

Smith, P. K. – Sharp, S. (szerk.) (1994): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London.

Smith, P. K. – Singer, M. – Hoel, H. – Cooper, C. L. (2003): Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal Psychology*, 94. 175–188.